

L'accompagnement scolaire

Dominique Glasman et l'équipe du CRE

extrait de *Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire*, rapport pour le FAS, janvier 1998, pp. 60-68

Chapitre 4 Les effets des dispositifs

Est-il possible de relever, et de synthétiser, les effets qui sont, selon les évaluations, produits par les dispositifs d'accompagnement scolaire ? C'est ce que ce chapitre va tenter.

On ne reviendra pas sur le problème de l'administration de la preuve, déjà traité dans le chapitre consacré à la méthodologie. On se souvient qu'avait été évoquée alors une première forme consistant, au fil de descriptions détaillées, basées le plus souvent sur des déclarations d'acteurs et sur quelques visites, à rassembler un faisceau d'impressions convergentes, favorables, qui font conclure ... à l'effet favorable du dispositif lui-même. Une seconde forme s'appuie davantage sur des indicateurs et une tentative d' " objectivation " .

Dans ce chapitre, ce sont bien les effets qui sont en jeu. Et le sens qui leur est donné. Là encore, ce qui sera présenté, c'est à la fois ce que concluent les rapports, et ce qu'ils n'envisagent pas.

1) Effets sur les résultats scolaires

A) Remarques

Faut-il attendre d'un dispositif d'accompagnement scolaire qu'il ait des effets en termes de *résultats* scolaires ? Pour le moins, la question mérite d'être thématifiée, même rapidement.

En fait, cela semble souvent fonctionner comme un "cela va de soi" : que l'évaluation ait procédé ou non à une investigation sur ce point, celle-ci n'est en général pas posée en problème; quelques travaux seulement le font (Muro sur les ~RSE, Glasman et al., sur les AEPS, Choron-Baix, 1992 sur l'EO). Pourtant, rechercher s'il y a eu amélioration des résultats scolaires, c'est supposer que tel est un des buts poursuivis du dispositif, ne pas le rechercher, c'est, au moins implicitement, considérer l'inverse, ou penser que ce n'est pas essentiel.

On pourrait imaginer que les travaux qui portent sur les dispositifs les plus directement branchés sur une efficacité scolaire - que ce soit officiellement ou dans les intentions proclamées des animateurs -, donc les RSE et les AEPS, justifient, voire appellent des évaluations systématiques des résultats ; en revanche, l'École Ouverte relèverait moins d'une exigence de ce type; et, moins encore, le "groupe-ressources" de la Villeneuve.

En fait, on va le voir, la recherche d'évaluation des résultats est très inégale,

concernant un même type de dispositif : RSE, EO, etc... C'est bien sûr fonction de la visée que s'est donnée l'évaluation, qui se place parfois délibérément sous la bannière du "qualitatif" pour produire un texte de grande richesse analytique. D'autres fois, l'absence d'approche des résultats est justifiée par l'auteur : O. Muro considère que les effets essentiels des RSE sont ailleurs ; VERES Consultants (1994) montre, dans une argumentation pertinente, la faible ~fiabilité des résultats que l'on pourrait obtenir; ce qui n'est pas une façon de s'épargner la collecte des données puisque les annexes de ce rapport font état des relevés des résultats des élèves dans cinq collèges. Les résultats que fournit le rapport Duchêne (1994) tendent d'ailleurs à corroborer ces considérations sur la valeur toute relative de ces mesures ; et ce rapport, comme d'autres, insiste sur *l'impossibilité de traiter séparément la question des résultats et la question du (ou des) public(s) effectivement accueillis*. En d'autres termes, on ne peut pas, sauf exceptions que l'on verra plus bas, qualifier dans le domaine des résultats scolaires l'efficacité *d'un dispositif pris dans son ensemble*, que ce soient les RSE, l'EO, les AEPS. Sites et publics sont sujets à de trop amples variations pour autoriser des conclusions.

Les deux dispositifs qui semblent faire l'objet d'une évaluation assez convaincante dans la méthode et se traduire par les effets les plus favorables pour les élèves en termes de résultats scolaires, sont, comme on le voit dans le tableau ci-après, Coup de Pouce et PACQUAM.

Il se trouve que ce sont les dispositifs qui se caractérisent par le plus grand degré *d'unité*, - au sens où ce sont des dispositifs très cadrés par leurs initiateurs, tant en ce qui concerne les contenus que les compétences attendues des intervenants et celle dont on les dote. Ils sont donc *moins tributaires que les autres dispositifs de la diversité des sites*. Les pratiques semblent être plus *standardisées*. L'évaluation est *donc plus praticable et plus probante*, car en groupant les effectifs reçus sur divers sites, dans le but de quantifier les performances des élèves sur des effectifs éloquentes, les évaluateurs rapprochent des situations assez semblables. Or c'est impossible pour les RSE, les AEPS ou les EO, trop divers, qui cantonnent donc les évaluateurs à une approche "site par site" et, en conséquence, à la manipulation de données difficiles à "faire parler" en raison des effectifs réduits.

Les ressorts de l'efficacité de ces dispositifs sont trouvés, par les évaluateurs, dans la mission très précise (et limitée, malgré l'ambition de contribuer à la réussite scolaire des élèves et donc de "lutter contre l'échec scolaire") qui est assignée à des intervenants sélectionnés et formés explicitement pour s'inscrire dans les axes du dispositif : un travail très centré sur les exigences de l'école ("le cycle est la garantie d'un travail exclusivement scolaire" écrit Pérez, p.60), que l'évaluation mesure ensuite... selon les critères de l'école: notes, performances, orientation.

B) Que produisent, en termes de résultats scolaires, les dispositifs ?

1. On tente ici d'établir, sur la base des rapports étudiés, un tableau synthétique des performances scolaires des élèves telles qu'elles sont *mesurées* à l'aide d'indicateurs comme: les écarts de notes avec les autres élèves, le passage en classe supérieure, les scores aux tests de lecture, ... Ce tableau va intégrer, classés par type de dispositif, *tous les rapports*. Ceci afin de permettre au lecteur de déterminer si, *in fine*, les dispositifs d'accompagnement scolaire sont, de ce point de vue, "performants" ou non. Sans perdre de vue que chaque rapport traite en général de

plusieurs sites, et que ce qui est vrai sur un site peut se trouver démenti sur un site voisin.

Dispositif	Rapport de	Résultats scolaires des utilisateurs Rien = Aucune indication sur ce point
Réseau Solidarité Ecole	Duchêne 94	Evolution des écarts de moyennes entre élèves RSE et la classe, en Maths, Français, LV1, et moyenne générale : <i>aucune conclusion générale possible</i> , ni sur un site, ni dans une discipline. Fortes et faibles réductions d'écarts alternent, sans règle repérable
	Muro 93	Rien sur les résultats scolaires
	VERES 94	Jugement des acteurs, mais pas de meuse : "amélioration pas spectaculaire mais loin d'être négligeable"
	VERES 96	Rien, sinon commentaires des élèves, de parents et d'enseignants
	Sicot 96	Rien
AEPS	Bonvin 1990	82 % de passage en classe supérieure. Régularité dans l'exécution, des devoirs et des leçons. Jugement professoral sur les progrès : importants chez les bons élèves, moyens chez les moyens et faibles chez les faibles
	P.E.P Nièvre 1993	Oui, sur appréciation des enseignants et des intervenants. Selon enseignants : - progression à l'écrit : 55 % des élèves - travail à la maison fait : 74 % - leçons sues : 50 %
	P.E.P Nièvre 1994	- travail fait à la maison : 78 % - leçons sues correctement : 35 % - nets progrès en lecture : 10 %
	CEFISEM de Lorraine 1993	Rien
	Glasman 1992	Progression <i>des plus proches de la moyenne</i> , pas des autres
	Boutin, Payet, Glasman 1991	<i>Redoublement</i> davantage (effet du public reçu, ou de la Politique d'orientation de l'établissement ?)
Coup de pouce	Chauveu 1993	<i>Progression nette</i> des élèves du Coup de Pouce (selon les tests et selon les maîtres). Ils font beaucoup mieux en lecture que le groupe-témoin, et se situent comme "lecteurs moyens". - 70 % ont quitté la zone des "lecteurs fragiles ou faibles." - 40 % sont devenus "bons lecteurs".
Aide aux devoirs	Thomas (Brest) 1993	"Le soutien scolaire tel qu'il est pratiqué par les Associations (brestoises) ne contribue pas à l'amélioration des résultats scolaires des élèves. Au mieux, son effet est nul, au pire il peut même être négatif".
Aide aux Devoirs	PACQUAM Pérez 1993	"Evolution (parallèles en maths et en français) : - les enfants d'ouvriers se maintiennent ou progressent, - les enfants d'inactifs progressent, - les enfants des couches moyennent gagnent sauf s'ils ont un fort retard scolaire. Orientation : à origine sociale et retard scolaire égaux, les élèves de l'Aide aux Devoirs passent plus en enseignement général, passent moins en technique et redoublent moins. 60 à 70 élèves (sur 715 reçus, qui ne sont pas tous en danger de redoublement), tirent profit de l'Aide aux Devoirs en thèmes d'orientation (ne redoublent pas)."

PREMIS	APRIEF 1996	<i>Quelques élèves (peu nombreux) regagnent un peu de terrain sur leurs camarades (en comparant les moyennes à chaque trimestre). Progrès très sensibles d'une minorité. La majorité reste très en difficulté.</i>
	APRIEF 1997	<i>Une part d'élèves, minoritaire mais non marginale, tire profit (surtout ceux qui sont dans PREMIS plusieurs années de suite). La majorité reste à un niveau de résultats médiocre.</i>
Réseau d'Echange Réciproque De Savoirs	Glasman 1995	<i>Évaluation entre deux trimestres (1er, 2ème). Sans changement, les "bons", majoritaires dans le Réseau restent bons, les moyens restent moyens et les faibles restent faibles.</i>

Si, au pied de ce tableau, on se risque à tirer un trait et à "faire l'addition", que peut-on dire ?

Qu'en termes stricts de résultats scolaires, c'est-à-dire d'amélioration des performances telles qu'elles ont été mesurées, *la fréquentation de l'accompagnement scolaire ne se traduit pas par des progrès notables*. Les progrès concernent une minorité d'élèves, *sauf dans certains cas bien précis*. Cette conclusion est trop englobante pour ne pas être trompeuse. Il convient en fait de distinguer les types de dispositifs, dont la lecture du tableau montre qu'ils semblent donner lieu à des évaluations différentes et conduire à des performances distinctes des élèves.

2. Il faut, aussitôt, non pas nuancer ce résultat mais rassortir de considérations complémentaires importantes, qui figurent dans quelques rapports. Le lecteur pourra considérer que, concernant les effets des dispositifs, les conclusions ne sont pas d'une clarté, ou plutôt d'une simplicité absolue. C'est exact, mais cela fait partie du " jeu ", à la fois en raison de la nature diverse des dispositifs, et de la disparité des évaluations. C'est avec le souci de rendre ces conclusions plus précises, et d'apprécier leur degré de fiabilité, que sont proposées les remarques qui suivent.

2.a. Est plusieurs fois évoqué, sans insistance, ce qui a été souligné au chapitre précédent concernant les dispositifs : les dispositifs semblent *favoriser l'accomplissement des gestes quotidiens du métier d'élève*, puisque les devoirs sont faits et les leçons apprises. Mais ils pourraient bien aussi, en creux, suggérer que, si les élèves se sont rendus quittes avec les exigences scolaires en faisant leur "travail à la maison", ce n'est pas pour autant que celui-ci est fait de manière telle qu'il les fasse progresser. Soit parce que certains élèves sont surtout soucieux de " faire faire " leurs devoirs pour s'en s'acquitter, soit parce que ces élèves, ou d'autres, ne voient pas l'intérêt, ou ne savent pas comment s'y prendre, pour apprendre leurs leçons ; les enseignants pointent cet écart entre les devoirs qui sont faits et les leçons qui ne sont pas toujours sues (PEP de la Nièvre, PACQUAM). Pour le dire autrement, en reprenant le vocabulaire de l'équipe ESCOL : si les élèves ont concrètement, matériellement, " fait leur travail " puisqu'ils peuvent le produire - au double sens de le faire et de le présenter -, se sont-ils *pour autant mis en activité intellectuelle ?*

2.b. Les évaluations sont, de surcroît, *labiles* ; les résultats sont peu robustes, au sens où ils semblent mal résister à la durée, ils ne sont pas confirmés d'une année sur l'autre. L'action d'un même dispositif, formellement semblable - mais sans

préjuger des transformations moins perceptibles ni, en tout état de cause, du changement du public - se solde à quatre ans d'intervalle sur le même site par des résultats contrastés en termes d'orientation des élèves accueillis (Boutin, Glasman, Payet, p. 77).

2.c. Est plusieurs fois avouée la difficulté à dire à *quel terme* (Muro, VERES Consultants, Choron-Baix) il conviendrait de saisir l'évolution des performances des *élèves*. Une année est à l'évidence trop brève, surtout quand ce sont les bulletins trimestriels qui servent d'appui à l'appréciation des résultats de chaque élève... et encore plus quand, pour des raisons de calendrier de l'évaluation en décalage avec celui de l'année scolaire, seuls les deux premiers trimestres sont pris en considération. L'évaluation PREMIS se singularise en évoquant explicitement dans l'examen des résultats le cas des quelques élèves, peu nombreux, qui sont, au bout de trois ans, de "vieux routiers" du dispositif et en bénéficient à l'évidence, mais est-ce parce qu'ils y vont qu'ils progressent ou est-ce parce qu'ils sont vus comme méritants et en progrès qu'ils continuent à y être admis ? Si, en d'autres termes, la *fidélité* au dispositif est ici à prendre en compte, il n'est pas simple de voir comment elle entre en jeu dans l'appréciation des résultats des élèves. Aucune évaluation ne dit (ne cherche ni ne peut dire) non plus si la fréquentation de l'accompagnement scolaire opère des effets après que l'élève ait arrêté de s'y rendre; cet *effet d'hystérésis* pouvant d'ailleurs être imaginé autant dans le domaine des "comportements" que dans celui des performances scolaires.

2.d. *On n'enregistre pas des effets semblables pour tous les enfants, même en termes de résultats scolaires.* On dispose, du reste, d'indices d'une efficacité diversifiée. C'est nettement mis en évidence dans le tableau à propos de PACQUAM, où P. Pérez distingue les élèves par catégorie sociale et par âge scolaire. Le travail déjà ancien, de F. Bonvin, faisait apparaître par exemple que les progrès obtenus à la suite des AEPS étaient d'autant plus fréquents qu'il s'agissait d'élèves moins faibles.

(F. Bonvin avec E. Pilatre-Jacquín, *Les cycles d'animation péri-scolaires*, Rapport de la FORS pour le FAS, 1983.).

Les enquêtes du C.R.E. ont fait apparaître un phénomène semblable au Village Olympique de Grenoble: le soutien scolaire fait la preuve de son efficacité pour les élèves qui en ont le moins besoin. D'autre part, cette même enquête donne à penser que le soutien scolaire réussit mieux aux filles qu'aux garçons. On voit par ces exemples combien est à *prendre en compte la question de la définition du public accueilli au soutien scolaire quand on souhaite en évaluer les effets*. Et c'est bien cela que font, explicitement, le travail de Bonvin de 1990, celui de Duchêne (RSE 1994), celui de Sumbhoolaul (EO 1993) et celui de Pérez ~ (PACQUAM); c'est une caractéristique assez fréquente dans les rapports que cette insistance, d'une manière ou d'une autre, sur l'idée selon laquelle *il n'y a pas d'efficacité générale ou générique d'un dispositif*, mais qu'on peut seulement noter que *le dispositif réussit à certains élèves plus qu'à d'autres*. Les élèves reçus n'ont pas les mêmes caractéristiques, et n'importent pas dans cette activité des dispositions comparables, ne se "mobilisent" pas de la même façon, pour reprendre une fois encore le vocabulaire de l'équipe ESCOL Cette remarque pourrait contribuer à expliquer la variabilité des effets, d'une année à l'autre : cette variabilité ne tenant pas seulement

aux animateurs et aux activités proposées, mais aussi au public effectivement accueilli.

2.e. Comment, d'autre part, *départager* ce qui est *imputable au dispositif d'accompagnement scolaire*, et ce qui est imputable à d'autres influences sur l'élève : celle de l'école, celle de ses copains ou de son entourage, celle ... du fait qu'il grandit et change ? Duchêne pose la question explicitement, à propos du RSE (p. 43). On ne s'en tire qu'en partie en comparant les bénéficiaires avec un "groupe-témoin" - ce que tentent Boutin, Glasman et Payet pour les AEPS, Pérez pour ~PACQUAM, Chauveau pour le Coup de Pouce. Mais, on l'a vu, on n'est jamais sûr que la comparaison se fasse vraiment "toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire en neutralisant les différences dues aux effets d'apprentissage et de socialisation qui ont joué sur l'enfant en dehors du dispositif : dans sa famille, dans le quartier, et... à l'école où, somme toute, l'élève passe un temps incomparablement plus long - et chargé d'autres enjeux - qu'à l'accompagnement scolaire.

2.f. Au total, si l'on peut se fonder sur les évaluations réalisées, ou même sur les petits sondages informels auxquels procèdent certains animateurs et responsables, il semble possible de conclure que la fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire ne se traduise pas par l'obtention de résultats sensiblement meilleurs : les résultats ne seraient pas négatifs, ils sont plutôt peu apparents ou assez ténus, et en tout état de cause fort variables suivant les dispositifs (on l'a dit), les évaluations, les élèves, voire les sites de soutien.

Mais il faut aussi s'interroger sur le degré de confiance de ces résultats. Peut-on totalement se fier à ces évaluations, compte tenu de la façon dont elles sont réalisées, et des priorités qu'elles se sont données? En l'état actuel des choses, sur la base des évaluations qui ont pu être menées, on peut noter tout au plus une *tendance*, concernant l'évolution des performances scolaires. Et c'est donc peut-être encore trop que d'écrire, même et surtout après avoir pris de multiples précautions pour en préciser les limites de validité, que "le soutien scolaire paraît avoir une influence limitée sur la manière dont s'accomplit pour les élèves le procès de scolarisation." (D Glasman et al. L'école hors l'école, op, cit p 156). Pourquoi ? Sans doute parce que ni les acteurs, ni les chercheurs, ne disposent du savoir-faire, ou plutôt ne se sont construit un savoir-faire adapté aux exigences d'une évaluation dans ce champ particulier, et plus spécialement sur ce qui est "à cheval" sur du travail scolaire et des activités plus "culturelles" au sens large, comme les AEPS et les RSE, qui se caractérisent par une grande disparité entre des sites accueillant chacun relativement peu d'enfants ou d'adolescents. Il n'est pas évident en effet, compte tenu de tout ce qui a été dit plus haut, que des protocoles et des problématiques expérimentés dans l'évaluation des établissements ou des classes soient réutilisables dans celle des dispositifs de soutien scolaire hors de l'école ; à cet égard, la tentative de F. Thomas, qui reprend la méthode éprouvée d'analyse multivariée, familière à l'IREDU de Dijon, est intéressante jusque dans ses limites mêmes (voir chapitre II, sur les registres d'administration de la preuve). Et aussi parce que, si du côté des résultats scolaires il y a peu à dire, il pourrait bien y avoir d'autres effets, indéniables bien qu'indirects, du côté d'autres acquisitions et expériences que peuvent y vivre les élèves ; celles-ci ne sont pas sans conséquences sur la façon dont est vécu, par eux, le procès de scolarisation.

2.g. Ont été évoquées jusqu'ici les seules tentatives de vérification des résultats par examen des notes, des taux de passage, des résultats à des tests, c'est-à-dire des indicateurs "objectifs" dans la limite des cadres de l'école. D'autres tentatives de saisie des résultats sont effectuées, qui consistent à demander aux enseignants d'un côté, aux animateurs de l'autre, si et dans quelle proportion les résultats se sont améliorés. De façon très générale, *l'avis des animateurs est plus optimiste que celui des enseignants*. On peut faire l'hypothèse que, d'une part, ce type de question conduit à évaluer sa propre action... ou celle des autres quand on interroge les enseignants ; d'autre part, enseignants et animateurs ne portent pas sur les élèves le même regard, et ne sont pas sensibles aux mêmes aspects de l'activité de l'élève. Cette disjonction des points de vue se retrouve aussi dans le sens mis sous le mot "comportement".

-+-+--+--+--

Des raisons différentes de se mobiliser dans l'accompagnement scolaire

Dominique Glasman

extrait de " La professionnalisation des accompagnateurs scolaire : une double contrainte ? "

revue *Migrants-Formation* , n° 106, septembre 1996, p. 82

[...]Des différences sont sensibles. Pour certains, la motivation caritative, l'expression de la solidarité l'emportent, même si leur participation est rémunérée. Pour d'autres, le registre des justifications s'est déplacé de la solidarité vers la justice et vers le droit, qui doit être reconnu aux enfants de milieu populaire ou d'origine étrangère, de bénéficier de la part de la collectivité en tant que telle des conditions de la réussite scolaire. En participant à des journées de formation, on voit émerger des oppositions entre les " accompagnateurs scolaires " pour lesquels cette activité n'a pas le même sens éthique ou politique. Pour une partie des " accompagnateurs ", tout se passe et s'exprime comme s'ils assuraient une fonction de service public, et comme s'ils entendaient présenter et faire reconnaître cette activité comme telle plutôt que comme l'expression d'un altruisme. Il se pourrait bien que les " accompagnateurs scolaires " d'origine populaire ou étrangère soient particulièrement porteurs de cette conception. À travers elle, c'est le regard sur le public qui est modifié. Le public n'est pas vu comme une population à laquelle on fait l'aumône d'un accompagnement, mais comme une population à laquelle des droits doivent être reconnus si l'on veut donner consistance et cohérence au discours sur l'intégration. L'absence de qualification sociale du public (les populations défavorisées) pourrait de la sorte ne pas rejaillir sur la qualification sociale des " accompagnateurs ", surtout quand ceux-ci, par leur histoire, lui ressemblent.

-+-+--+--+--